

El teatro como herramienta docente: una experiencia y una propuesta para la enseñanza del hebreo y del judeoespañol

The Theater as a Didactic Tool: an Experience and a Proposal for the Hebrew and Judeo-Spanish Teaching

Shai Cohen | Tania María García Arévalo

shaicohen@ugr.es | taniagarcia@ugr.es

Universidad de Granada

ORCID: 0000-0002-1367-6718 | 0000-0002-4100-445X

Los instrumentos y técnicas docentes, tanto en estudios primarios y secundarios como en el ámbito universitario, se adaptan a los nuevos métodos desarrollados por la ciencia de la didáctica para un mejor entendimiento y asimilación. Este hecho encuentra también formas en las nuevas tecnologías (TIC) que sirven como refuerzo para el aprendizaje. Sin embargo, herramientas clásicas tales como el uso del teatro aún siguen teniendo resultados destacables. El objetivo de estas páginas es el de ofrecer el modo en que se articula el género dramático en la adquisición de elementos lingüísticos, culturales e histórico-sociales y su practicidad en los estudiantes de grado en la Universidad de Granada a través de dos ejemplos prácticos, el teatro en lengua hebrea y en judeoespañol o sefardí.

1. El género teatral en el contexto pedagógico: técnicas y aprendizaje de idiomas

La enseñanza de técnicas teatrales no está programada en las guías docentes ni forma parte de ellas como una materia optativa, en nuestro caso, en el grado de Lenguas Modernas y sus Literaturas de la Universidad de Granada. Esta tarea, aunque requiere importante consideración y queda en manos de los responsables del taller, docentes que actúan como los directores del mismo. Las claves que se aplican en esta actividad, destinada a alumnos de idioma y cultura, tienen que ver con las formas de comunicación y la construcción de un conocimiento intercultural. El espacio teatral genera un lugar en el cual el alumno/actor puede discutir su personalidad y confrontarla con

diferentes espacios escénicos. De tal modo, el aprendizaje trasciende lo meramente metodológico plasmado en la guía docente, contribuyendo también a lo cognitivo y hasta epistemológico.

El teatro ha sido usado para el aprendizaje teórico y práctico de idiomas como modelo base para ciertas clases y experiencias. Uno de estos modelos es el conocido como TIE (*Theatre in Education*) establecido en 1937 por Bertha Waddell. Este crea y estimula la aplicación del idioma en un entorno más natural y familiar, lo que a su vez aumenta la interacción con el alumnado¹. El TILL (*Theatre in Language Learning*), con orígenes en 1966 en Estados Unidos, ha sido una de las grandes iniciativas que siguieron a la anterior, particularmente en el habla alemana, pero no restringido a ella. Este grupo ofrece una publicación que incluye escritos, desde estudios científicos a experiencias personales y ejemplos de ejercicios para tal fin. Desde hace pocos años, el teatro ha experimentado un aumento masivo como herramienta para la enseñanza de idiomas gracias, entre otros, a que las clases de la generación *millenial*, desde una edad temprana, han modificado los usos en favor de las nuevas tecnologías lo que afecta a la motivación.

En cuanto a las competencias lingüísticas, es evidente que todo teatro hablado o interpretado con voz -en *on* o en *off*-, requiere del desarrollo de las facultades comunicativas de la lengua. El estímulo verbal y las referencias del subtexto que acompañan al gesto es una clave para las artes escénicas y, por tanto, intensifican la experiencia teatral. En este aspecto, se crea la necesidad de una atención individualizada por parte del profesor y sus tareas. El carácter inherentemente ficticio y creativo de las representaciones facilita significativamente este aspecto ya que se podría crear, adaptar y elegir un papel individualizado pensado para cada estudiante.

La función del teatro como herramienta social se convierte en un valor, esto es, el papel del educador no se debe limitar a la guía docente que se crea con la ordenación académica, sino incitar la conciencia social también fuera del aula. Por ello, el teatro es el lugar donde la imitación de las secuencias de la vida, tanto privada como pública, se destaca y llega a ser un componente más en la extensión educativa del alumnado.

El sujeto cultural de nuestros días influye en el sujeto social, a veces como arma política o como simple herramienta en manos de la persona en cuestión. Por tanto, la importancia que hay en el desarrollo cultural en la academia queda vinculada con la del desarrollo social del alumno² o, dicho de otro modo, el teatro abastece la curiosidad cultural pero también enseña el papel de una persona en el ámbito social que retomaremos más adelante. Las fuentes que nutren el contenido de las representaciones, por tanto, son el resultado de un encuentro intelectual entre el teatro, la enseñanza de idiomas y la crítica cultural, a lo que hemos de añadir una extensa experiencia en el mundo de la acción social.

1. Aita, 2009: 2.

2. Ruiz 1999: 17.

1.1. El teatro como conciencia social para los estudiantes

Los estudiantes, entre sus años de estudio de grado y posgrado, suelen vivir muchas novedades y confrontar nuevos retos. El uso que hacen del teatro les provee de un lugar para experimentar situaciones sociales con cierta complejidad sin la necesidad de desplazarse o vivir las consecuencias de sus acciones. De tal forma, se generan dos aspectos importantes: la enseñanza de valor y el efecto catártico. El primero puede contribuir a la conciencia universal y a una reflexión desarrollada, completa y sana de distintas realidades. En relación con esta última podemos apuntar que, durante el curso académico 2017-2018, el grupo que componía el taller de teatro hebreo compuesto por alumnado del Departamento de Estudios Semíticos de la Universidad de Granada, participó en un proyecto en colaboración con una ONG a favor de la acción social SANAE, trabajando en aspectos de integración y prejuicios. El segundo se centra en ser un miembro productivo de la sociedad o, por lo menos, de la universidad.

Desde el punto de vista natural, el teatro se corresponde con el aprendizaje en forma de repeticiones de las tradiciones y su expresión en el entorno de la esfera social. Esta perspectiva abre un mundo de posibilidades para que el teatro se convierta en una forma de transmisión de cultura. Si conseguimos que los alumnos entiendan las expresiones más antiguas de la cultura objeto, se le facilitará el acceso a una cultura nueva y, al mismo tiempo, será parte de su misma experiencia humana. Según lo percibido en clase, los estudiantes tienden a pensar que la diferencia entre culturas suele ser exclusiva y no inherentemente inclusiva y comparativa. Mediante algunos ejercicios elementales creemos que se puede encontrar una dinámica común para paliar esas diferencias.

En cuanto al aspecto lúdico de las actividades realizadas, en el taller priman las comedias, más fáciles de dirigir con estudiantes con poco conocimiento de arte escénico. Es un lugar común para personas con similitudes entre ellas. El mensaje y la transmisión cultural se transfiere mejor con el humor que sirve como puerta de entrada al proceso educativo de la actividad. La coordinación, precisa y completa, combina ejercicios del uso del lenguaje -articulación, dicción, vocabulario, escucha y habla por hablante nativo, por lo que se establece una relación y seguimiento de estos ejercicios dentro del aula conservativa. Este hecho nos mueve también al consiguiente trabajo textual del alumno en la memorización de los papeles de un guion conforme avanza el taller. Según el nivel y competencias lingüísticas de cada alumno se pueden practicar textos de poco vocabulario o bien adaptar obras más importantes. La dificultad surge cuando se trabaja con un grupo heterogéneo, en cuyo caso, se propone la solución de texto multilingüe con traducción. Los alumnos estudian su papel y aprovechan la experiencia de interactuar con lengua desconocida previamente. Esta última solución resulta enriquecedora ya que se aprende la universalidad de la comunicación verbal y no-verbal. Igualmente, no podemos olvidar el último aspecto, el de la repetición

de destacados aspectos culturales entrelazados con el uso del lenguaje -expresiones y modismos de la lengua en cuestión, registros, lenguaje coloquial.

Estas claves aumentan el nivel de integración del estudiante motivando una inmersión idiomática y cultural. La construcción de un personaje escénico genera una transición de un saber pasivo del uso gramatical a una dinámica cotidianeidad en la que tanto el alumno individual como el grupo se sienten cómodos.

Así, el éxito del alumnado mediante este modelo de enseñanza reside en las siguientes claves pedagógicas: el aspecto lúdico; la coordinación; la relación y seguimiento; la memorización y la repetición de aspectos culturales.

1.2. Los textos como vehículo del idioma

Además de los múltiples ejercicios en el taller que trabajan sobre la adquisición de la lengua en términos de vocabulario, dicción y pronunciación, existe la parte que configura todos los componentes a través de un texto. La elección del texto es un trabajo teórico que requiere de una considerable meditación ya que, de acuerdo con la obra, los alumnos aprenden y confrontan las dificultades. Cada texto teatral en la historia moderna ha conseguido crear una cápsula de tiempo que contextualiza el espíritu de la época tratada en él.

Este espacio escénico cultiva muchas de las facultades de las inteligencias. Sin el entendimiento del texto, clásico o contemporáneo, de verso o de prosa, los estudiantes no conseguirán la verosimilitud necesaria para transformar las palabras en actuación. Por tanto, la inteligencia lingüística resulta imprescindible. En el trabajo de la obra tuvimos la dificultad de aficionados actores de nivel principiante, tanto del idioma como en la *mise en scène*. Una de las maneras para superar tal impedimento ha sido la aplicación de la interacción, es decir, la inteligencia intra e interpersonal para hacer fluir la conversación, transformando soliloquios en diálogos para fomentar la dinámica emotiva y sentimental.

Por otra parte, la construcción del personaje es un factor decisivo también para el idioma. Si adaptamos el personaje al alumno se reduce el margen en el momento de designar roles, tanto en el aspecto gesticular como en el registro lingüístico. El personaje de la obra se dirige a las sensaciones del alumno, sus valores personales, morales, sociales y hasta políticos para definir la obra en su conjunto. Todas estas características se ven potenciadas en torno de la escenificación mediante la expresión cinestésica, corporal.

La principal preocupación en un taller de teatro para la enseñanza de segunda lengua es el método dramático aplicado, es decir, el proceso, el trabajo sobre la aplicación del talento inicial adquirido en clase. Estas actividades suelen centrarse en la configuración curricular que aparece en las guías docentes de las asignaturas de los participantes, salvo en el caso de que la actividad esté abierta a más asignaturas como apoyo. Esa diferencia entre el teatro para hacer vs. el teatro para ver lo describe sucintamente T. Motos,

añadiendo el énfasis en una práctica interrelacional³. El desarrollo de la sensibilidad artística social es lo que crea una dinamización además de ser muy estimulante para el grupo de jóvenes. Es así cuando se aprovecha para inventar textos nuevos e improvisar constantemente desde una base creada por el director. Cuando se trata de escenificación dramática y no teatral, el director se convierte en un instrumento, capacitador de ideas iniciales. Mediante esta combinación de relación lúdica además de repetidos ejercicios lingüísticos, los alumnos viven una experiencia emancipadora, idiomáticamente hablando. Esto se refleja en los ejercicios prácticos de dramatización y técnicas teatrales al comienzo de cada sesión en el taller⁴.

2. Práctica sobre teatro en las aulas en la Universidad de Granada: los casos hebreo y sefardí

2.1. El caso del teatro en lengua hebrea

Un taller de teatro en hebreo parecería una buena oportunidad para acompañar clases de hebreo moderno desde el nivel de principiante hasta el superior. El teatro hebreo, o bien el israelí en hebreo, es tan complejo como la sociedad de este país. Descartando las obras traducidas o adaptadas de otros idiomas, nos quedamos con un amplio catálogo de obras teatrales tanto de importantes dramaturgos -Hanoj Levin⁵, H. Bartov, S. Michael, entre otros- como de desconocidos publicadas por internet.

El teatro hebreo muestra, como su propia sociedad indica, una compleja perspectiva sociopolítica basada en los ideales y las dificultades entre las etnias, las religiones, orientaciones y más importante, la interacción entre todo aquello. D. Orian recuerda que el teatro ha pasado por una búsqueda de una cultura hebrea-israelí promoviendo una solución, ficticia, más o menos, a los conflictos sociales, particularmente entre judíos y árabes, entre laicos y religiosos y entre *aškenazim* y *mizrahim*⁶. Tras la desilusión inicial de muchos de los nuevos *šabarim* del siglo XX, tenían que aprender a convivir no solamente con la gente autóctona, tanto judíos como musulmanes, sino también con sus padres y familiares, inmigrantes ya mayores para adaptarse a una nueva lengua y cultura híbrida dentro de un país que les era poco familiar, con las connotaciones positivas y negativas que esto conllevaba.

En sus comienzos, el teatro hebreo preservó su hegemonía *aškenazi* con aquellos ya nacidos en Israel. La orientación política siguió en el nivel educativo de sus participantes y público espectador, dirigido a personas con un nivel de educación universitario, tendencia liberal y una visión crítica hacia la realidad cotidiana israelí.

3. Motos, 2000: 127-131; Bercebal, 2000.

4. Una variedad de esta clase de ejercicios puede encontrarse en Motos-Tejero, 1996.

5. יונה וייס ועדינה עבאדי, 2004

6. אוריין, 2004: 10

En la obra que presentamos en julio 2017, fuimos leales a la idea de intentar mostrar precisamente la complejidad sociopolítica de Israel. La obra *Galgalm Mistovevim* (*Ruedas giratorias*), escrita por Shai Cohen ex profeso para ser representada por el grupo teatral del taller, aspira a expresar una perspectiva crítica con cierta comicidad, tanto desde el punto de vista general como particular del conflicto. En la obra, la protagonista, una joven mujer árabe universitaria, desea liberarse del yugo de la tradición de su casa. El paso fronterizo significaba para ella el paso de la tradición a la modernidad, de la misma forma que el soldado israelí se deja llevar por el ideal recurrente a lo largo de la obra, el que procura que el saber y el conocimiento, o sea, la educación, es lo que ponga fin a la enemistad entre los dos pueblos. La historia de amor en la obra no tiene fin. Como refiere Orian, las historias de amor entre los fragmentos de la sociedad, ora diferencias étnicas -*aškenazi* y *mizrahi*- ora religiosas -judío y musulmán o cristiano- no tienden a acabar con un final feliz, lo que muestra la dificultad desde dentro de la conciencia social para poder encontrar uno⁷.

Relativo al tema sefardí, acogido ya dentro del mundo *mizrahi*, el cambio en el mundo de teatro vivió una transformación en los años 60 del siglo pasado con la influencia del aumento del pluralismo étnico e inclusivo de Estados Unidos. En Israel, la aparición de *Kazablan* de Y. Mossinson (1954) y *Bustan Sefaradí* de Y. Navon (1969), han expuesto la perspectiva del otro judío en búsqueda diacrónica de su identidad cultural y étnica, no dibujándose ya como el estereotipado bandido violento⁸.

2.2. Propuesta para el teatro en lengua sefardí

En los últimos años, el interés en el mundo sefardí ha incrementado exponencialmente. Este campo de estudio ha sufrido una revitalización, más allá de los círculos académicos de alto nivel en los que solía desarrollarse, para hacerse notar asimismo en iniciativas de numerosas instituciones, públicas y privadas. Quizá el impulso fundamental haya sido la creación de una academia de la lengua sefardí en Israel, asociada a la Real Academia Española, en febrero de 2018 bajo la consideración de aunar todo el espectro de la hispanidad. Esto, unido a los factores históricos y sociales que guarda la Edad Media en la península ibérica en cuanto a las migraciones y posterior expulsión de las comunidades judías de su territorio, suponen la curiosidad de un público muy amplio, entre ellos, los alumnos. La idea de ofrecer sesiones dentro del taller en lengua sefardí, por tanto, surge de la necesidad de ofrecer un acercamiento en mayor profundidad a este mundo, su historia y cultura.

El género teatral en el contexto sefardí es tardío y, tal y como lo concebimos actualmente, no surge hasta mediados del siglo XX. Se asocia a la modernidad y su aparición se encuentra estrechamente ligada a otros como el de la novela o el periodismo,

7. אורין, 2004: 7

8. אורין, 2004: 233

sin embargo, no es menos cierto que existía ya un antecedente en las festividades y fiestas religiosas. Parece ser que, junto con esta suerte de representaciones, existía un teatro de tipo escolar a finales del siglo XX con un propósito meramente pedagógico pero, además, tenemos noticia de un teatro sefardí en Ámsterdam desde el siglo XVII.

En cuanto a la temática, se distinguen tres grupos que presenta E. Romero: obras que abordan los problemas de las comunidades, cotidianos o comunitarios, de contenido costumbrista, alegóricas o que plasmen tensiones ideológicas; ‘comedia nueva’, que describen las transformaciones que tienen lugar entre los sefardíes tras la llegada de la modernidad y, por último, aquellas que reflejan manifestaciones folklóricas o históricas del sefardí como miembro integrante de una nación (turca, griega, entre otros). De hecho y en relación con estos últimos, algunos autores cambiarán el judeoespañol por las lenguas de sus países como el turco o el francés⁹.

En cuanto al trabajo en el aula, el docente/director debe, en primer lugar, procurar ofrecer un marco general del texto a representar a través del que comprendan los factores históricos y sociológicos que lo envuelven si este se basa en hechos que tienen relación directa con episodios reales y, del mismo modo, de la comunidad o comunidades donde estos surgen y representan. Por otra parte, es imprescindible el contexto lingüístico y cultural, desde la teoría gramatical hasta el modo en que diversas tradiciones propias del judaísmo se adaptan a los gustos de las comunidades sefardíes. La premisa de que una aproximación a la lengua original en la que están escritos los textos, sin que traducciones a otras lenguas medien, muestra un catálogo infinito de posibilidades de aprendizaje para el alumno en este sentido.

Las obras para trabajar bajo consideración han de basarse en una serie de premisas tales como la extensión, la originalidad y el registro de su lengua. Esta actividad está diseñada para completarse en un periodo temporal de tres meses en los que, no solamente hemos de prestar atención a su representación final, sino en todo el esfuerzo previo realizado con los alumnos. Esto nos mueve al campo de la originalidad, esto es, los textos deben procurar la mayor innovación y recoger la mayor cantidad posible de información en los campos histórico, lingüístico y cultural para que cubran los aspectos de enseñanza y aprendizaje propuestos. Si escogemos traducciones de literatura universal estaríamos excluyendo la producción, el legado propio sefardí pues nos centraríamos en la literatura francesa, italiana, alemana u otras y el modo en que éstas se adaptan a un contexto distinto, pero no original. Por último, la lengua, ya que los textos han de poseer las características lingüísticas básicas de un registro coloquial, no demasiado elevado, en el que los alumnos puedan sentirse cómodos tanto en el trabajo durante las sesiones como en la representación final.

Tras la investigación previa se han convenido tres textos que creemos encajan en las puntualizaciones de extensión, originalidad y lengua: *El amor victorioso*, *El marido pretencioso* y *Nešef Purim* y que presentamos a continuación. *El amor victorioso*,

9. Romero, 1979: 1: 32-36.

de Rafael Farin y publicada en 1924, es la más extensa de las seleccionadas y se propondría como representación principal. Está escrita en judeoespañol con letras latinas lo que favorecería el factor lingüístico si los alumnos no están familiarizados con la aljamía. En ella, Farin juega con las expresiones, con elementos metalingüísticos y sociolingüísticos, cambios de código, de dialecto y estilo¹⁰. Consideramos que sus características, en primer lugar, teatrales y lingüísticas y, en segundo lugar, históricas, la hacen muy interesante para llevar a cabo una representación con los alumnos.

La segunda, *El marido pretenzioso*, comedia en un acto a través de la que podemos jugar con el humor como excusa en la motivación de los alumnos/actores. Es interesante ya que, a través de ella, podemos pasar al género de la cuentística en esta u otras lenguas judías en las que también encontramos el argumento que expone: un matrimonio quiere casar a su hija y todos los pretendientes son rechazados hasta que Abraham ibn Ezra, sin dar señas de su identidad, aparece en escena ante el desconocimiento del resto de los personajes y logra desposarse con ella. El padre de la joven es Yehuda ha-Leví y esta identificación de los personajes principales es muy interesante para conectar con otras asignaturas como la literatura hispanohebraica y su periodo medieval¹¹.

La tercera, *Nešef Purim* de Mordecai Monassowitz, escrita originalmente en hebreo y dirigida al público infantil, fue publicada en sefardí en 1909¹². Este hecho facilita en cierta forma su adaptación a unos alumnos que se aproximan por primera vez al drama en lengua sefardí. Debemos jugar con estas características que son un punto clave para la buena recepción de los textos y su asimilación.

3. Conclusiones

Como ha podido observarse a través de estas páginas, las técnicas docentes y las herramientas que se han utilizado dentro del campo de la didáctica son cambiantes y necesitan de una revisión constante para ajustarlas a los requerimientos de los alumnos. La enseñanza adquiere nuevas formas en estrecha relación con la sociedad actual, sin embargo, hay ciertos instrumentos clásicos cuyos resultados debemos valorar. Este es el caso del teatro usado como medio para que los alumnos asimilen conceptos de diversa naturaleza que, en el asunto que nos ocupa, han sido los casos del teatro hebreo y judeoespañol. Los resultados de este trabajo con los alumnos han sido muy positivos si atendemos a los conceptos enseñados y aprendidos, sobre todo en cuestiones lingüísticas, sociopolíticas, culturales e históricas, pero también en la manera en la que se han enfrentado a otras asignaturas del grado en las que han podido emplear

10. Una versión completa de la obra puede encontrarse en Studemund, 2014.

11. Se encuentra en la edición de Studemund, 2008: 222-229 en la que la autora, Matilda Koén-Sarano, recoge tres comedias musicales más otras catorce de un acto concebidas para la radio. La particularidad de esta obra es que incluye *El marido pinya*, *El marido hazino imaginario* y *Tres ermanikas* que son inéditas para la representación en teatro como se especifica en la contraportada. Koen-Sarano es una de las autoras más prolíficas en judeoespañol que un mayor legado ha dejado en la actualidad en el terreno de la literatura popular y cuyas obras han sido traducidas a varias lenguas.

12. La versión que hemos convenido utilizar es la que se encuentra en Romero, 1979: 975-984.

los conocimientos ya asimilados en estos talleres. Por tanto, no debemos valorar sus efectos en el contexto único de la temporalidad de estas actividades sino en la esfera de la enseñanza universitaria general que desarrollan.

4. Referencias bibliográficas

- AITA, S. (2009), The Theatre in Language Learning (Till) Model. *Scenario* 3.1: 64-80.
- BERCEBAL, F. (2000), *Los Pedagogos de hoy*. Ciudad Real: Ñaque.
- MOTOS, T. (2000), La formación teatral requiere tanto el desarrollo de la expresión-comunicación (teatro para hacer) como de la alfabetización artística, cultural y en el lenguaje teatral. En Bercebal, F. (Ed.), *Los Pedagogos de Hoy*. Ciudad Real: Ñaque, 121-165.
- MOTOS, T y TEJERO, F. (1996), *Prácticas de dramatización*. Madrid: Editorial J. García Vergugo.
- ROMERO, E. (1979), *El teatro de los sefardíes orientales*. 3 vols. Madrid: Centro Sociológico de Investigaciones Científicas.
- RUIZ, M. A. (1999), De la agitación fascista al compromiso social. Contexto histórico y trayectoria del TEU del distrito universitario de Zaragoza. En Rubio, J. (Coord.), *Teatro universitario en Zaragoza 1939-1999*. Zaragoza: Prensa Universitaria de Zaragoza, 15-42.
- STUEMUND, M. (2014), *La Boz de Bulgaria Vol. I. Bukyeto de tekstos en lingua sefardí. Livro de leitura para estudyantes. Teatro*. Barcelona: Tirocinio.
- STUEMUND, M. (Ed.) (2008), Matilda Koen-Sarano, *Kon bayles i Kantes*. Berlin: Ediciones en Djudeo-Espanyol.
- אוריין, ד. (2004), *הבעיה העדתית בתאטרון הישראלי*. תל אביב, האוניברסיטה הפתוחה.
- וייס י., עבאדי ע. (2004), *תאטרון וקולנוע בהוראת עברית: טיפוח כשירות לשונית באמצעות קטעי הומור מיצירת חנוך לוין*. הד האולפן החדש. גיליון. 86